

Zedler, Peter

Entwicklungslinien und Kontexte interpretativer Theoriebildung

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 321-332. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 18)



Quellenangabe/ Reference:

Zedler, Peter: Entwicklungslinien und Kontexte interpretativer Theoriebildung - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 321-332 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-228571 - DOI: 10.25656/01:22857

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-228571>

<https://doi.org/10.25656/01:22857>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 22. – 24. März 1982 in der Universität Regensburg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Helmut Heid, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1983

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft :

Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft : vom 22. – 24. März 1982
in d. Univ. Regensburg / Im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel :
Beltz, 1983.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 18)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 8)

ISBN 3-407-41118-9

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft : Beiträge vom
... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; HST

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1983 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41118 9

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
 I. Öffentliche Ansprachen	
HERMANN GRANZOW	15
HANS MAIER	22
HANS THIERSCH	26
 II. Öffentliche Vorträge	
HANS AEBLI Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema	33
DIETRICH BENNER Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion	45
WALTER HORNSTEIN Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute	59
PETER M. ROEDER Bildungsreform und Bildungsforschung	81
 III. Symposien: Vorträge/Berichte	
HANS NICKLAS Erziehung zur Friedensfähigkeit in einer friedlosen Welt?	99
<i>Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirektismus in Staatshoheit</i>	105
WOLFGANG KLAFKI Vorbemerkungen zum Bericht über das Symposium	105
HANS-CHRISTOPH BERG Freie Schulen als Regelschulen	108
ALOIS ALDER Erfahrungen an der Friedensschule in Münster	113
DORIS KNAB Der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages im Lichte einiger Erfahrungen aus der Schulreformerarbeit an der Friedensschule Münster	118

BARBARA BOTH / ALBERT ILIEN und die GREMIEN DER GLOCKSEE-SCHULE, unter Mitarbeit von RENATE STUBENRAUCH / JÜRGEN FRIEDMANN / RUDOLF MESSNER	
Zur Pädagogik der Glocksee-Schule	122
MARIA FRIEDERIKE RIEGER	
Stiftung Landerziehungsheim Neubauern – Ziele und Schwierigkeiten einer „freien“ Schule und der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages	130
JOHANN PETER VOGEL	
Zur gegenwärtigen Situation von Schulen besonderer pädagogischer Prägung und den entsprechenden Vorschlägen im Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages	133
HANS-CHRISTOPH BERG / WOLFGANG KLAFFKI / DORIS KNAB	
Leitfragen und Thesen zur Fortführung der Diskussion über die Zielsetzung und die pädagogische Gestaltungsfreiheit von privaten und staatlichen Schulen besonderer pädagogischer Prägung und über die schulrechtliche Absicherung solcher Schulen	136
<i>Sekundarstufen II – Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter</i>	139
HERWIG BLANKERTZ	
Einführung in die Thematik des Symposions	139
ANDREAS GRUSCHKA	
Fachliche Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium der Erzie- herausbildung – über den Bildungsgang der Schüler der Kollegschule und zur Möglichkeit der Schule, diesen zum Thema zu machen	143
HAGEN KORDES	
Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium fremdsprachlicher Bildung	153
WOLFGANG FISCHER	
„Jugend“ als pädagogische Kategorie – historische Rückfragen an Untersuchen- gen zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung	168
JÜRGEN ZIECHMANN	
Stellenwert empirischer Verfahren in der Curriculumforschung. Eine Diskussion anhand von Projekten	179
HEINZ-OTTO GRALKI / ULRIKE STRATE / CARL-HELLMUT WAGEMANN	
Die Sozialisation von Studenten in Hochschulen. Bericht über ein Symposium . . .	185
<i>Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Zusammenarbeit zwischen Hoch- schulen und außeruniversitären Trägern</i>	203
JOACHIM DIKAU	
Zusammenfassung des Symposiums	203
GÜNTHER DOHMEN	
Rückwirkungen wissenschaftlicher Weiterbildung auf Hochschule und Hoch- schulpolitik	208

HANS-DIETRICH RAAPKE	
Beteiligung der Hochschule an der allgemeinen Erwachsenenbildung als Herausforderung für Wissenschaft und Praxis	214
<i>Prävention – Zauberwort für gesellschaftliche Veränderung oder neue Form der Sozialkontrolle?</i>	219
HANS-UWE OTTO	
Einleitung zur Fragestellung des Symposions	219
PETER GROSS	
Über die Präventivwirkung des Nichtwissens – Popitz revisited	221
HEINRICH KUPFFER	
Die Fragwürdigkeit der Prävention in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik	228
NORBERT HERRIGER	
Präventive Jugendkontrolle – eine staatliche Strategie zur Kolonisierung des Alltags	231
<i>Arbeit und Freizeit im Wandel – Antworten der Pädagogik</i>	237
HORST W. OPASCHOWSKI	
Neue Erziehungsziele als Folge des Wertewandels von Arbeit und Freizeit	237
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Die Zukunft von Bildung, Arbeit und Freizeit: Berufsarbeit wird knapp – Chance für gesellschaftliche Arbeit?	250
<i>„Ausländerpädagogik“ als pädagogische Spezialdisziplin?</i>	259
JÖRG RUHLOFF	
Einleitende Problemskizze	259
HELMUT LUKESCH	
Empirische Befunde zur Stellung des Ausländerkindes im deutschen Schulsystem und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft	262
FRANZ HAMBURGER	
Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft	273
HANS MERKENS	
Erfordernis und Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung in der Schulpädagogik	283
JÖRG RUHLOFF	
Thesen zur Schlußdiskussion	292
JÖRG RUHLOFF	
Zur Diskussion	295
<i>Autobiographische und literarische Zeugnisse als Quellen und Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und Handlungsorientierung II</i>	297
DIETER BAACKE	
Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie	298

ROTRAUT HOEPEL	
Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien. Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion	307
THEODOR SCHULZE	
Auf der Suche nach einer neuen Identität	313
<i>Aufgaben und Verfahren interpretativer Theoriebildung</i>	321
PETER ZEDLER	
Entwicklungslinien und Kontexte interpretativer Theoriebildung	321
EWALD TERHART	
Übersicht über die Beiträge	333
HEINZ MOSER	
Versuch eines Resumés aus den Regensburger Diskussionen	343
<i>Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder</i>	351
HEDWIG ORTMANN	
Einleitung in die Problemstellung des Symposions	351
SIGRID METZ-GÖCKEL	
Macht- und Selbstlosigkeit der Frauen. Assoziative Überlegungen zum Mutter-Tochter-Bündnis in den letzten drei Generationen oder das Matriarchat lebt weiter	353
BIRGIT CRAMON-DAIBER	
Bericht über die Ergebnisse der Begleitforschung zum Fünfjahresprogramm der Bundesregierung „Modellplan zur Freisetzung humaner Ressourcen und zur kreativen Entwicklung neuer Subsistenzformen“ (M.H.R.K.S.)	364
CHRISTINE HOLZKAMP / GISELA STEPPKE	
Leben und Wissenschaft – einige Überlegungen zu den Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Trennung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft	372
<i>Forschungsfreiheit, Forschungsethik und Datenschutz</i>	381
WOLF-DIETER EBERWEIN	
Freiheit der sozialwissenschaftlichen Forschung und Datenschutz: Probleme und Lösungsansätze	381
HERMANN AVENARIUS	
Die Genehmigungsrichtlinien der Kultusminister unter juristischem Aspekt . . .	384
KARLHEINZ INGENKAMP	
Beispiele für die Behinderung der Forschungsfreiheit durch die ministerielle Genehmigungspraxis	388
EWALD ZACHER	
Einige verfassungsrechtliche und schulrechtliche Bemerkungen zur Zulässigkeit von wissenschaftlichen Erhebungen an Schulen und zur einschlägigen Genehmigungspraxis	392

LENELIS KRUSE Ethische und rechtliche Normen als Problem für die pädagogisch-psychologische Forschung	395
WILFRIED BERG Zur grundrechtlichen Problematik von Datenschutzbehörden und Forschungs- freiheit	399
KARLHEINZ INGENKAMP Beispiele für Konflikte zwischen Datenschutz und Forschern	403
PAUL J. MÜLLER Die Implementation des Datenschutzes im Bereich der wissenschaftlichen For- schung	407
EDGAR WAGNER Die informierte Einwilligung	410
ERWIN DEUTSCH Das Problem der informierten Einwilligung für Forschung und Datenschutz . . .	413
HELMUT GASSEN / MICHAEL SCHWANDER Zuständig sein und überflüssig werden	417
ULRICH HERRMANN / JÜRGEN OELKERS / JÜRGEN SCHRIEWER / HEINZ-ELMAR TENORTH Überflüssige oder verkannte Disziplin?	443
VERONIKA REISS Sprechpausen im Unterrichtsdiskurs	465

Aufgaben und Verfahren interpretativer Theoriebildung

PETER ZEDLER

Entwicklungslinien und Kontexte interpretativer Theoriebildung

1. Die Aktualität des Themas

Der Stellenwert, den Verfahren und Formen interpretativer Theoriebildung innerhalb der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung besitzen, hat sich in den letzten Jahren erheblich gewandelt. Während bis in die Mitte der siebziger Jahre qualitative Forschungsmethoden in empirischen Untersuchungen kaum Verwendung fanden, gehören sie in einer beträchtlichen Zahl neuerer Forschungsprojekte zum Kern der Datenerhebung, die parallel dazu gelagerte Diskussion um Interpretationsverfahren und ihre methodologischen Probleme zu den heftigsten Auseinandersetzungen in der neueren Theoriediskussion. Stichworte wie narratives Interview, lernbiographisches Interview, Dokumentation „natürlicher“ Texte, Konversationsanalyse, kommunikative Validierung, Typenbildung, objektiv-sinnverstehende Interpretation, empirische Hermeneutik, die z.T. vor einigen Jahren noch nicht einmal die wissenschaftliche Sprachbühne betreten hatten, sind mittlerweile Thema von Vortragsreihen und Forschungskolloquien.

Dem Interesse an diesem Verfahren korrespondiert eine neue Gewichtung der als aussichtsreich, relevant, erkenntnisträchtig erachteten Fragestellungen. Unter dem Eindruck, daß sich die empirische Forschung in den vergangenen Jahren auf die Produktion numerischer Erscheinungsbilder sozialer Wirklichkeit verengt hat, die immer weniger darüber informieren, wie jene Wirklichkeit erfahren wird, rücken Fragen in den Vordergrund, die den Beziehungen gelten, in denen Subjekte sich zu einem bestimmten Lebensbereich sehen und über die sie als Handelnde soziale Wirklichkeit erzeugen. Zureichende Aufschlüsse über gesellschaftliche Wirklichkeit werden zunehmend weniger über eine von vorgängigen Annahmen über kausal relevante Einflußgrößen geleitete Erforschung von Wirkungszusammenhängen erwartet, sondern über eine Analyse der soziale Wirklichkeit je erzeugenden und auf seiten der Subjekte je repräsentierenden Deutungsmuster, Handlungsregeln und Relevanzstrukturen. Parallel dazu richtet sich das Hauptinteresse in der Theoriediskussion weniger auf die Ansprüche konkurrierender Theorieansätze, sondern auf die Ergiebigkeit jener Verfahren im Vergleich zum erreichten Stand konventioneller Forschung.

Ebenfalls gewandelt hat sich das Verhältnis gegenüber den verschiedenen Traditionssträngen rekonstruktiv-verstehender Theoriebildung. Noch vor einigen Jahren wurden Ansätze und Studien aus dieser Tradition sehr selektiv und vorwiegend unter wissenschaftshistorischem oder wissenschaftstheoretischem Blickwinkel thematisiert. Entweder dienten sie als Fixpunkte wissenschaftsgeschichtlich bedeutsamer Entwicklungslinien oder als Basis der Exemplifikation und kritischen Differenzierung wissenschaftstheoretischer Grundlegungsprobleme. Für den überwiegenden Teil erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschung blieben sie ohne forschungspraktische Bedeutung. Zumindest in dem Sinne, als eine Fortsetzung und Weiterführung dieser Theoriestränge als wenig aussichts-

reich erachtet wurde, die durch sie bereitgestellten Einsichten allenfalls als ein Problemvermächtnis Bedeutung besaßen.

Dieses Verhältnis gegenüber der Tradition verstehender Theoriebildung scheint sich aufzulösen. Wie gerade auch das Regensburger Symposium zeigte, wird einzelnen Ansätzen und Theoriesträngen aus der Tradition teilweise nicht nur eine ungebrochene Relevanz der in ihrem Kontext erzeugten Einsichten attestiert, sondern teilweise sogar eine Überlegenheit gegenüber ihren zeitlichen Nachfolgern beansprucht. Die am Theoriefortschritt der letzten 20 Jahre zweifelnde Rehabilitierung der Tradition reicht dabei von der Frage, was eigentlich an der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie „falsch“ gewesen sei, über die Wiederaufnahme phänomenologischer Traditionsstränge bis hin zur Reaktualisierung existentialistischer Hermeneutik.

Läßt sich mit Blick auf die gegenwärtigen Tendenzen in der Theoriediskussion geradezu von einer epidemischen Erinnerung und Reaktivierung hermeneutischer Theoriebildung sprechen, so sind die darin eingehenden Interessen und Problemperspektiven doch recht unterschiedlich. Geht man den Gründen für die Aktualität hermeneutischer Theoriebildung nach, wird unschwer erkennbar, daß hier höchst unterschiedliche Problemfigurationen zusammenlaufen und das Thema zu einem Schmelztiegel bereichs- und projektspezifischer Forschungsfragen, liegengelassener Probleme und neuer Einsichten machen. Da die damit einhergehende Situationseinschätzung die Wahl der Programmpunkte und die Zielstellung des Symposiums entscheidend mitbestimmen, soll im folgenden kurz auf einige der die Aktualität und Heterogenität des Themas begründenden Entwicklungen eingegangen werden.

2. Ausgangspunkte. Zur Heterogenität der Problemstellungen

Für eine Strukturierung der im Bereich interpretativer Theoriebildung gegenwärtig akuten Fragenkomplexe erscheint es zweckmäßig, die einzelnen Kontexte zu betrachten, in denen in den zurückliegenden Jahren entsprechende Probleme auftauchten und thematisiert wurden. Da diese Kontexte als Einstiege und Fermente der Zuwendung und Auseinandersetzung fungieren, läßt sich erwarten, daß sie zusammengenommen sowohl die Verschiedenheit der Fragestellungen wie die kumulative Relevanz des Themas verständlich machen können. In der Theorieentwicklung der vergangenen 10–15 Jahre erscheinen fünf solcher Kontexte der Zuwendung und Auseinandersetzung mit interpretativer Theoriebildung besonders deutlich:

- (a) die Kritik an der quantifizierend und subsumtionslogisch orientierten empirischen Sozialforschung, die sich entgegen früherer Jahre in der jüngeren Zeit mehr und mehr auf Form und Leistung der empirischen Forschungspraxis bezieht, dadurch an forschungspraktischer Relevanz gewonnen und eine breitere Aufmerksamkeit gegenüber möglichen Alternativen geweckt hat;
- (b) die im Rahmen der Alternativen zur quantifizierenden Sozialforschung vielfach unabgeklärten methodologischen und forschungsmethodischen Probleme, die teilweise zum Aufbau eigenständiger, von der Kritik an der konventionellen empirischen Forschung abgelösten Diskussions- und Theoriesträngen geführt hat;
- (c) die Reflexion der Bedingungen und Möglichkeiten zur Überwindung der in einzelnen Forschungsbereichen wie Sozialisations-theorie, Unterrichtsforschung, Berufspädagogik, Bildungsplanung, Begleitforschung sichtbar gewordenen Grenzen bisheriger Theoriekonzepte;
- (d) die mit dem Ende der Bildungsreform einhergehende Selbstreflexion der disziplinären Theorieentwicklung, die u. a. zu einer Rethematisierung der historisch-hermeneutischen Traditionsstränge pädagogischer Theoriebildung geführt hat;

- (e) schließlich die starke Zunahme von Sinn- und Motivationsproblemen, Identitätssuche und Wertunsicherheit, Abkehr von den Normen und Lebensplänen der Elterngeneration, die sowohl zu ihrer analytischen Durchdringung wie zu ihrer pädagogischen Bewältigung auf Forschungsmethoden und Konzepte hermeneutischer Theoriebildung verweisen.

Für die zurückliegenden 10 Jahre läßt sich feststellen, daß sich sowohl die Argumente in der Kritik an der konventionellen empirischen Sozialforschung gewandelt haben wie auch parallel dazu sich die Motivations- und Problemhorizonte der Auseinandersetzung mit Fragen interpretativer Theoriebildung verändert haben. Setzt man die Chronologie der neueren Kritik mit dem Positivismusstreit an, so war die Kritik zunächst durch wissenschaftspolitische und erkenntnistheoretische Argumente bestimmt. Parallel dazu war die Zuwendung und Auseinandersetzung mit hermeneutischer Theoriebildung vornehmlich von Fragen zum Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft, Theorie und Verwendungszusammenhang, Erkenntnis und Interesse geleitet. So bedeutsam dieser Zusammenhang war und ist, außer auf die Wahl von Problemstellungen blieben die Argumente ohne erkennbaren Einfluß auf die Forschungspraxis. Begreiflicherweise, waren doch damit allenfalls die Eckpfeiler eines Kontrastprogramms zur Reduktion von Wissenschaft auf Hypothesenprüfung formuliert, nicht aber schon eine methodische Alternative zur quantitativen empirischen Forschung geschaffen. Additive Synthesen zwischen herkömmlicher empirischer Sozialforschung und einer ideologiekritisch sich verstehenden Interpretation ihrer Ergebnisse waren die Folge und prägten aller methodologischen Unverträglichkeiten zum Trotz das Programm kritischer Erziehungswissenschaft (vgl. FEUERSTEIN 1973).

Das zugrundeliegende Problem blieb ungelöst, wie nämlich eine objektiv-sinnverstehende Analyse sozialer Wirklichkeit möglich ist, für die das Modell der Psychoanalyse lediglich ein Beispiel innerhalb eines spezifischen Anwendungszusammenhangs wäre (HABERMAS 1967). Die damit verknüpften Fragen nach dem Verhältnis von Verstehen und Erklären, nach der sozialen Konstitution und faktischen Genese von Sinnzuweisungen bzw. nach den grundlagentheoretischen Annahmen einer kritischen Hermeneutik wie nach den forschungsmethodischen Konsequenzen dieser Annahmen haben in mehreren Varianten und verschiedenen Kontexten die wissenschaftstheoretische Diskussion bis in jüngste Zeit stark bestimmt (vgl. u. a. APEL u. a. 1978; APEL 1979; RITSERT 1977). Freilich, so sehr sich diese Fragen in der allgemeinen Theoriediskussion als Motor und Integrationsschlüssel der Auseinandersetzung mit verschiedensten Ansätzen und Theoriesträngen erwiesen, sie führten dazu, daß die Diskussion um Probleme interpretativer Theoriebildung zunächst auf einer wissenschaftstheoretischen Ebene verblieb.

Auch ein zweiter Schub von Kritik blieb zunächst ohne unmittelbaren Einfluß auf die empirische Forschungspraxis. Zu Beginn der siebziger Jahre erschien eine Reihe von Arbeiten, die die theoretischen und praktischen Voraussetzungen der gebräuchlichsten Methoden empirischer Sozialforschung einer kritischen Analyse unterzogen und zumindest perspektivisch Alternativen zeichneten (vgl. u. a. CICOUREL 1970; BERGER 1972, 1974; KREPPNER 1975). Erst die zeitlich parallel dazu verlaufende Rezeption und Dokumentation von Arbeiten aus dem Umkreis des Symbolischen Interaktionismus und der Ethnomethodologie vermochte entsprechende Postulate zu verdichten und durch Aufweis verschiedener methodischer Zugriffe für eine Analyse von Handlungsregeln und Deutungsschemata auf eine forschungspraktisch relevante Ebene zu heben (vgl. SCHÜTZE u. a. 1973; STEINER 1973; KALLMEYER/SCHÜTZE 1976).

Vermittelt über die grundlagentheoretischen Arbeiten zur sozialen Interaktion konnte dabei eine weitergehendere Auseinandersetzung mit einzelnen Verfahren konventioneller empirischer Sozialforschung unterlaufen werden: Denn insoweit jene Verfahren an der über Interpretationsprozesse der Handelnden organisierten Erzeugung sozialer resp. gesellschaftlicher Tatsachen vorbeigehen, verfehlen sie die Voraussetzungen, unter denen eine angemessene Beschreibung und Erklärung sozialer Tatsachen gemäß der Konstitutionsannahmen des Symbolischen Interaktionismus möglich ist. Über Studien zur Analyse von Bedeutungszuschreibungen in Interaktionszusammenhängen wie der richterlichen Vernehmung, der medizinischen Diagnose, der Leistungsgruppeneinteilung von Schulkindern, dem Verfahren der Anerkennung von Kriegsdienstverweigerern, kommt es zum Aufbau einer forschungspraktisch orientierten Diskussion um Struktur und Leistung einzelner qualitativer Methoden der Datengewinnung und Datenauswertung. Zentrale Fragestellungen bilden die Rollenbeziehungen in Interviewsituationen, die in Abhängigkeit zu bestimmten Formen des Interviews zu gewinnende Tiefen- bzw. Bedeutungsschicht von Aussagen, sog. Basisregeln und praktische Idealisierungen in natürlichen Gesprächssituationen, die durch vorgängige Äußerungen bedingte Rede und die sich daraus entwickelnden Gesprächs- resp. Entscheidungsergebnisse (Konversationsanalyse), die formale Struktur von Erzählungen und Berichten, die Eignung von Interviews zur Analyse der tatsächlichen Bedeutung von Handlungen und Ereignissen sowie Probleme der Typenbildung fallspezifischer Analysen (vgl. AG BIELEFELDER SOZIOLOGEN 1976; HOFFMANN-RIEM u. a. 1978; SOEFFNER 1979).

Dabei erreicht die Diskussion um qualitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren einen vergleichsweise hohen Differenzierungsgrad und eine für andere Problemstellungen übertragbare Prägnanz.

Mit der Entstehung einer forschungspraktischen Alternative zur konventionellen empirischen Sozialforschung trat die wissenschaftstheoretische Diskussion in den Hintergrund. Die Auseinandersetzung mit Problemen interpretativer Theoriebildung erfolgt nicht mehr primär aus dem Horizont Verstehen versus Erklären, Hermeneutik versus Falsifikation, Wertneutralität versus emanzipatorisches Erkenntnisinteresse, sondern über den Rahmen, der durch die Diskussion qualitativer Erhebungsmethoden und Analyseverfahren, entsprechende Forschungsarbeiten und ihnen affine Fragestellungen mittlerweile geschaffen wurde.

Für die Adaption und Weiterführung dieser Methodendiskussion in der Erziehungswissenschaft, die ab etwa 1977 einsetzt – s. u. a. Bericht über die Sektion Bildung und Erziehung in der Dt. Gesellschaft für Soziologie in SCHÖN/HURRELMANN 1979 –, dürfte die Diskussion um die Aktions- bzw. Handlungsforschung eine wegbereitende Rolle gespielt haben. Anfang der siebziger Jahre für Reformvorhaben wiederentdeckt, begründete sie sich über Leistungsdefizite konventioneller empirischer Forschung bei der Reorganisation und Neugestaltung institutioneller Strukturen. Im Unterschied zu früheren Kritiken dominieren dabei erstmals pragmatische Argumente: Konventionelle empirische Forschung, so die Leitlinie der Argumentation, setzt für die Gewinnung valider und reliabler Erkenntnisse die Konstanz dessen voraus, was im Zuge einer Verbesserung bestehender Praxis Gegenstand und Aufgabe der Forschung ist: die Veränderung von Handlungs- und Deutungsmustern und der sie stützenden institutionellen Rahmenbedingungen. Die Aufgabenstellung favorisiert qualitative Forschungsmethoden wie offenes Interview und teilnehmende Beobachtung für die Datenerhebung, diskursive Verfahren bei der Veränderung von Deutungsmustern sowie Formen einer gesprächsweisenden Sicherung erreichter Ergebnisse bei der Kontrolle und Überprüfung des Prozesses der Veränderung (kommunikative Validierung). Als ein gravierendes Problem erweist sich dabei die Frage, wie aus den überaus verschiedenartigen und zu verschiedenen Zeitpunkten gewonnenen Daten über den Veränderungsprozeß kohärente Theorie erwachsen kann. Denn während im Vollzug des Forschungsprozesses, bedingt durch die Übernahme der praktischen Ziele der Veränderung, die eingesetzten Verfahren und gewonnenen

Daten primär dazu dienen, die informativen und konsensuellen Voraussetzungen für den nächsten Schritt bei der Erreichung von Zielen zu erzeugen, von Zielen, die ihrerseits erst im Vollzug des Veränderungsprozesses spezifiziert werden können, setzt Theoriebildung üblicherweise voraus, daß sich Gegenstand und Ziel bzw. Fragestellung der Untersuchung zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht mehr verändern. Kann Aktionsforschung von dieser Voraussetzung aufgrund ihrer Aufgabenstellung nicht ausgehen, lassen sich aber Verfahren und Analyseformen andererseits nur über einen zumindest tentativen Vorgriff auf den Objektbereich begründen, so ergibt sich als Konsequenz, daß der Vorgriff und die Datengewinnung so flexibel anzulegen sind, daß sie einerseits mögliche Entwicklungen nicht festschreiben, gleichwohl Formen der Analyse und Interpretation zulassen, die den gesamten Prozeß der Veränderung in seiner Struktur angemessen zu begreifen erlauben.

Wie ein solches Konzept einer theorieproduzierenden Empirie vorzustellen ist, wird zum Angelpunkt der Zuwendung und Auseinandersetzung mit einzelnen qualitativen Methoden der Datengewinnung, Interpretationsverfahren und Ansätzen hermeneutischer Theoriebildung. Bezeichnenderweise richtet sich dabei das Interesse zunächst weniger auf Analyseverfahren, die im Umkreis der sozialwissenschaftlichen Diskussion um interpretative Forschung im Vordergrund stehen, sondern auf Verfahren und Konzepte zur Analyse geschichtlicher und biographischer Entwicklungen. Zum einen wohl deshalb, weil Verfahren wie die Konversationsanalyse sehr eng umgrenzte Einheiten sozialer Interaktion beleuchten, die die in Frage stehenden Prozesse allenfalls schlaglichtartig thematisieren, zum anderen wohl insbesondere auch deshalb, weil jene Verfahren auf die Erfassung interaktionsleitender Regeln, nicht aber auf deren Veränderung gerichtet sind, damit Entwicklungsprozesse aussperren, an denen Aktionsforschung gerade interessiert ist, oder diese nur als in der Zeit sich verändernde Formationen erfassen (vgl. zur Entwicklung von Aktionsforschung MOSER 1980; GRUSCHKA u. a. 1981; KORDS 1982).

Ein dritter Schub der Kritik und der Zuwendung zu interpretativer Theoriebildung setzt gegen Ende der siebziger Jahre ein. Ausgangspunkt ist dabei weder ein konkurrierendes Forschungsparadigma noch eine spezifische Aufgabenstellung, sondern die Tatsache, daß die Leistung herkömmlicher empirischer Forschung in vielen Bereichen nicht den an sie gestellten Erwartungen entspricht. Erklärungs- und Prognoseleistungen würden, so die Kritik, trotz immer aufwendigerer Untersuchungen insgesamt eher enttäuschend ausfallen; das erwartete Steuerungswissen bleibe aus, mit ihm die Einlösung des praktischen Anspruchs, unter dem die Methodologie empirischer Sozialforschung adaptiert wurde. Vielfach würden Hypothesen und Untersuchungsergebnisse entweder nur noch das common-sense-Wissen der Theoretiker abbilden oder, vermittelt über vorgängige Theoriebildung, so spezialisiert ausfallen, daß sie ihre aufklärende Handlungsrelevanz für den Praktiker verlieren. Die Entwicklung empirischer Forschungspraxis in der Erziehungswissenschaft habe dazu geführt, daß sie ihren Status als eine Erfahrungen kontrollierende und überprüfende Instanz weitgehend eingebüßt habe und sich damit zugleich immer weiter von den Interessen- und Bedarfslagen ihrer Adressaten entfernt habe (vgl. u. a. VON HENTIG 1977; GIESECKE 1982; WELLENDORF 1982).

Als Gründe für die geringe praktische Relevanz empirischer Forschung werden dabei angeführt:

- die mangelnde Exploration des Untersuchungsfeldes im Vorfeld der Hypothesenprüfung (vgl. u. a. HURRELMANN 1982; GERDES 1979),
- die idealisierten und überzogenen Anforderungen an die Gewinnung und Überprüfung gesetzesförmiger Annahmen über Wirkungszusammenhänge (vgl. KÖNIG 1982),
- die methodologischen Grundlagen konventioneller empirischer Forschung.

Parallel zu den genannten Gründen formieren sich die daraus gezogenen Konsequenzen und das Interesse an qualitativer Forschung. Sofern der Grund für die mangelnde Ergiebigkeit empirischer Untersuchungen in der Wahl von Hypothesen gesehen wird, gilt das Interesse an qualitativer Forschungsmethodik der Frage, welche Verfahren sich für eine Exploration bestimmter Untersuchungsfelder eignen und welche Formen der forschungsökonomischen Gewinnung erklärungs-trächtiger Annahmen sich anbieten. Gravierende Konsequenzen ergeben sich aus der Zurückführung der Leistungsdefizite empirischer Forschung auf methodologische Postulate. Ist handlungsrelevante Theoriebildung nur möglich, wenn Ansprüche an die Reichweite von Annahmen über Wirkungszusammenhänge und den Exaktheitsgrad ihrer Überprüfung soweit zurückgenommen werden, daß sie dem Interesse an der besseren Bewältigung häufig auftretender Problem- und Entscheidungssituationen entgegenkommen (KÖNIG 1982), erhalten qualitative Verfahren erstens die Aufgabe, solche Problem- und Entscheidungssituationen systematisch auszumachen, zweitens die Aufgabe, die Struktur solcher Situationen angemessen zu beschreiben, sowie drittens die Aufgabe, alternative Formen der Situationsbewältigung zu ermitteln und in ihrer Eignung für bestimmte Klientel zu überprüfen. Neben der Verwendung von Forschungsmethoden wie offenes Interview, teilnehmende Beobachtung, ggf. filmische Dokumentation werden damit Formen und Verfahren interpretativer Analyse erforderlich.

Eine dritte, radikalere Konsequenz ergibt sich aus der Zurückführung der Leistungsdefizite auf die verhaltenstheoretischen Varianten konventioneller empirischer Forschung. Da konventionelle empirische Forschung danach unter Mißachtung der situativen, sozialen und gesellschaftlichen Komplexität von Handeln gleichsam im Blindversuch nach gesetzesförmigen Regelmäßigkeiten strebt, die sich aufgrund der Verschiedenheit und des Wandels von Handlungsbedingungen wie der Möglichkeit zu situations-reflexiv begründetem Entscheiden nicht finden lassen, erscheint es zweckmäßig, dort noch einmal anzusetzen, wo die realistische Wende die hermeneutisch-pragmatische Theoriebildung meinte hinter sich lassen zu können.

Diese allgemeinen Kritiken an Form und Leistung empirischer Forschung werden gestützt durch die Entwicklung von Problemstellungen in einzelnen Forschungsbereichen. Für die Sozialisationsforschung beispielsweise läßt sich seit Mitte der siebziger Jahre die Tendenz feststellen, weitere Aufschlüsse über Einfluß und Stellenwert schulischer, familiärer, betrieblicher Strukturen auf die kognitive und psychosoziale Entwicklung über eine räumliche und zeitliche Vergrößerung der Untersuchungseinheiten zu gewinnen. In synchronischer Hinsicht wird versucht, die gesamte soziale Umwelt im Sinne einer sozialökologischen Sozialisationsforschung miteinzubeziehen (vgl. WALTER 1975; BRONFENBRENNER 1981). In diachronischer Perspektive wird der Lebenslauf zum Bezugsrahmen von Analysen, wobei vor allem die Übergänge zwischen einzelnen Lebensphasen in das Blickfeldzentrum rücken (vgl. HURRELMANN 1976). Analoge Entwicklungstendenzen finden sich im Bereich der Entwicklungspsychologie (vgl. BALTES 1979). Zumindest für eine Exploration der dabei je in Frage kommenden Faktoren und ihres Stellenwertes werden qualitative Methoden der Datenerhebung zu einem unverzichtbaren Forschungsinstrument. Soweit dabei der innere Zusammenhang feststellbarer Abhängigkeiten zwischen institutionellen Rahmenbedingungen und ihren Sozialisationswirkungen zu erklären versucht wird und die soziale Konstitution von Sozialisationswirkungen zum Fokus der Analyse wird, ergeben sich methodische und methodologische Anforderungen, die die Genauigkeit und Tiefenschärfe herkömmlicher empirischer Forschung übersteigen

(vgl. KREPPNER 1975). Sie werden zum Anlaß und Ausgangspunkt einer objektiv-sinnverstehenden Methodologie für die Analyse und Interpretation sozialer Interaktion (OEVERMANN u. a. 1976, 1979b; OEVERMANN 1979a).

Eine vergleichbare Funktion für die Zuwendung und Auseinandersetzung mit interpretativer Theoriebildung besitzt die in verschiedenen Forschungsfeldern virulente Frage einer Integration gesellschaftstheoretischer, interaktionstheoretischer und persönlichkeits-theoretischer Aspekte. Welche Bedeutung und Funktion gesellschaftliche Strukturen für die Konstanz und Veränderung institutioneller Interaktion und darüber auf die Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen besitzen, wird zum Anlaß einer breit gefächerten methodologischen Diskussion (vgl. HONDRICH/MATTHES 1978; HURRELMANN 1977; ULICH 1976) wie zum Ausgangspunkt einer Reihe erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschungsstränge.

Im erziehungswissenschaftlichen Bereich wird diese Problematik zum Ausgangspunkt für die Zuwendung zu biographischen Berichten und Erzählungen (vgl. u. a. BAACKE/SCHULZE 1979, S. 7f.), im soziologischen Bereich u. a. für Untersuchungen der Struktur des Alltagsbewußtseins (vgl. LEITHÄUSER u. a. 1977; LEITHÄUSER/VOLMERG 1979), im Bereich der Berufs- und Arbeitsmarktforschung zum Ausgangspunkt der Einbeziehung entwicklungspsychologischer und persönlichkeits-theoretischer Konzepte (vgl. u. a. MERTENS/KAISER 1981; LEMPERT 1982; FEUERSTEIN 1981).

Während im Kontext biographischer Forschung die retrospektiv vorgenommenen Bedeutungszuweisung und die Frage nach dem exemplarischen Wert solcher Berichte als ein zentrales methodologisches Problem erscheint, steht in den beiden anderen genannten Bereichen die Frage im Vordergrund, wie aus stimulierten Urteilen zu einzelnen Lebensbereichen Rückschlüsse auf strukturell verankerte Barrieren der Persönlichkeitsentwicklung und der Kompetenzentfaltung gewonnen werden können. So unterschiedlich die Probleme in den jeweiligen Theoriekonzepten sind, gemeinsam ist die für erforderlich erachtete Öffnung gegenüber qualitativen Forschungsmethoden und Ansätzen interpretativer Theoriebildung.

Eine breite Zuwendung zu qualitativer Forschungsmethodologie läßt sich seit Mitte der siebziger Jahre ebenfalls für die Unterrichtsforschung verzeichnen. Ausgangspunkte bilden die unbefriedigenden Ergebnisse konventioneller Lehr-Lern-Forschung, teils die Widerständigkeit des Klassenraums gegenüber Lehrplanreformen und pädagogischen Postulaten, die bisherige Praxisferne didaktische Theoriebildung, die Zuwendung zu unterrichtlichem Alltagshandeln wie das Interesse an handlungsleitenden Situations- und Verhaltensbeurteilungen von Lehrern. Unter Rückgriff auf Kognitionspsychologie und analytische Handlungstheorie (vgl. HOFER 1981), Symbolischen Interaktionismus, Ethnomethodologie und Aktionsforschung (vgl. u. a. TERHART 1978; LOSER 1979) ist das Spektrum der favorisierten Erhebungs- und Analyseverfahren außerordentlich reichhaltig. Es erstreckt sich von offenen und halbstrukturierten Interviews, teilnehmender Beobachtung und Videoaufzeichnung über Formen des retrospektiven Berichts bis hin zur Entwicklung neuer Verfahren wie der sog. Struktur-lege-Technik zum Zwecke der Analyse subjektiver Theorien von Lehrern (vgl. WAHL 1981; TREIBER/GROEBEN 1982). Überaus unterschiedlich ist auch die Funktion der über diese Verfahren gewonnenen Daten wie die Formen interpretativer Analyse. Teils dienen Interviewdaten lediglich zur Exploration des Forschungsfeldes, teils zusammen mit teilnehmender Beobachtung und Videoaufzeichnungen zur Ermittlung subjektiv valider Handlungsbeschreibungen und

daran geknüpfter Situationseinschätzungen und Folgenerwartungen, teils einfach als dokumentarische Grundlage für die Analyse handlungsleitender Deutungs- und Rechtfertigungsmuster. Parallel dazu beschränkt sich die „interpretative Analyse“ teilweise auf die Stimulation von Aussagen über Kontextbedingungen von Handlungsweisen, die dann als subjektive Erklärungshypothese formuliert und konventionell überprüft werden. Teils erfolgt sie im Sinne von Konversations- und Diskursanalyse, teilweise nach dem Muster einer inhaltsanalytischen Auswertung von Interviewtexten. Entsprechend unterschiedlich sind die in methodologischer Hinsicht diskutierten Probleme. Sie reichen von der Frage, wie die in Terms sinngeliteten Handelns formulierten Aussagen von Lehrern in Hypothesen übersetzt werden können, die sich nach dem herkömmlichen Muster überprüfen lassen, bis hin zu der Frage nach den sprachtheoretischen Grundlagen für einen Vergleich des Sinns von Aussagen im Zuge einer qualitativen Inhaltsanalyse.

Ein demgegenüber völlig anderer Kontext der Zuwendung und Auseinandersetzung mit Fragen hermeneutischer Theoriebildung ist in den letzten Jahren durch die wachsende Zahl derer entstanden, für die Sinnentleerung, Perspektivlosigkeit und Motivationsverlust, Wertunsicherheit und Identitätssuche psychosoziale Schlüsselprobleme bilden. Virulent besonders bei einer wachsenden Zahl von Schülern (vgl. JUNG/MARTIN 1981; MARTIN 1981; NUNNER-WINKLER 1981), bei verschiedensten jugendlichen Gruppierungen (vgl. SCHÄFERS 1980), Studenten, Arbeitslosen (BRAUN/WEIDACHER 1976; WACKER 1978; WILHELM-REIS 1980), sind die Artikulationsformen dieser Probleme überaus verschieden, jedoch nicht ohne einen gemeinsamen perspektivischen Kern. Stenogrammartig auf einen Nenner gebracht, gleichen Lebensgefühl und Deutungsmuster dieser Gruppen in vielem der poststrukturalistischen Analyse einer entsubjektivierten Lebenswelt.

Soweit es um die Exploration solcher Probleme geht, mag es sich von selbst verstehen, auf qualitative Forschungsmethoden zurückzugreifen. Besondere methodologische Schwierigkeiten tauchen dabei bereits dadurch auf, daß die Explikation der Probleme auf seiten der Subjekte häufig eingeschränkt ist oder auf einer Symbolebene liegt, die ihrerseits erst der Übersetzung bedarf, um sie als Datum zugänglich zu machen. Halten sich die damit im Zusammenhang stehenden Fragen noch im Bereich dessen auf, was im Umkreis der Diskussion um Fremdverstehen und Tiefenhermeneutik thematisiert ist, so scheint die praktisch-pädagogische Bewältigung solcher Probleme diese Ansätze zu überfordern. Denn da sie ihrerseits keine Antworten auf Sinnprobleme entlassen, sondern allenfalls ihre soziale Genese und die darin involvierten Probleme zu klären gestatten, bleiben diese Ansätze im diagnostischen Vorfeld einer praktischen, d.h. auf eine aktive Bewältigung durch die Subjekte gerichteten Hermeneutik. Für ein mäeutisches, identitätsermöglichendes Verstehen scheint es erforderlich, statt auf identische Bedeutungsregeln und Sinnschemata gerade auf das zu achten, was an Nichtidentischem zum Ausdruck kommt, in konventionelle Sinnschemata sich nicht einfügt, unbestimmte Möglichkeiten der subjektiven Bewältigung von Problemen signalisiert. Parallel dazu richtet sich das methodologische Interesse auf die Erfassung von Unschärferelationen, in denen vermittels Sprache ein subjektiv Bedeutsames nach außen transformiert wird, auf die Erzeugung von Verstehen in Abhängigkeit zur interpretativen Kapazität von Subjekten.

3. Themenschwerpunkte und Zielstellungen des Symposions

Bereits die knappe Skizzierung der aufgeführten Kontexte der Zuwendung und Auseinandersetzung mit qualitativer Forschungsmethodik, Formen und Ansätzen interpretativer Theoriebildung, dürfte deutlich machen, daß das Spektrum der Fragen, Probleme und Interessen in diesem Bereich gegenwärtig außerordentlich heterogen ist. Ergänzt man die genannten Kontexte auch nur um die hier nicht weiter berücksichtigte wissenschaftstheoretische Diskussion um Verstehen und Erklären im Bereich von Handlungstheorie oder der Geschichte der Pädagogik (vgl. LENHARDT 1977; HERRMANN 1978; KOSELLECK/MOMMSEN/RÜSEN 1977; IGGERS 1978), so erhält die Thematik eine fast schon überkomplexe Struktur, in der eine fruchtbare Verständigung kaum mehr möglich erscheint. Gleichwohl ist sie gerade gegenwärtig zweckmäßig und erforderlich: Denn während einerseits durch die Komplexität einzelner fach- bzw. forschungsfeldspezifischer Diskussionsstränge die Entwicklung qualitativer Erhebungs- und Analyseverfahren zügig voranschreitet, droht die fehlende Kommunikation über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu falschen Vereinnahmungen und Entgegensetzungen, mißverständlichen Ansprüchen und Abgrenzungen zu führen, unter denen schließlich Unterschiede zur Tradition hermeneutischer Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft einge ebnet werden wie auch das in ihr enthaltene Lernpotential verspielt werden könnte. Ziel des Symposions sollte es deshalb sein, vor allem zu einer Vergewisserung und Verständigung über die methodologischen und forschungsmethodischen Grundlagen interpretativer Theoriebildung zu gelangen, bei der die hermeneutisch-pragmatische Tradition erziehungswissenschaftlicher Theorie systematisch Berücksichtigung finden sollte.

Mit Blick auf die verschiedenen Theoriefelder, in denen Verfahren, Formen und Ansätze qualitativer Forschung gegenwärtig praktisch erprobt und entwickelt werden, erschien es zweckmäßig, den Zugang für eine entsprechende Diskussion bei den je verwendeten Erhebungs- und Analyseverfahren zu suchen. Als leitende Perspektive für diesen ersten Schritt waren folgende Fragen anvisiert: a) Wie wird qualitative Forschung in einzelnen Bereichen realisiert, welche Verfahren kommen zum Zuge, welche gegenstands- bzw. bereichsspezifischen Probleme führen zu bestimmten methodischen und methodologischen Abgrenzungen und Optionen? b) Inwieweit lassen sich Methoden und Ansprüche interpretativer Theoriebildung in einzelnen Bereichen auf andere Bereiche übertragen?

Die Fragestellungen ließen erwarten, daß man über eine vergleichende Sichtung verwendeter Verfahren und ihrer Probleme zu einer genaueren Einschätzung ihrer Leistung und Funktion gelangen kann, die für die Anlage künftiger Forschungsprojekte zu nutzen wäre.

Mit dieser Diskussion grundlegender Annahmen und Aufgaben, die die Verwendung qualitativer Erhebungs- und Analyseverfahren motivieren, sollte zugleich eine Gesprächsbasis für einen zweiten Abschnitt geschaffen werden, in dem die gegenwärtigen Forschungsbemühungen mit der Tradition hermeneutisch-geisteswissenschaftlicher Theoriebildung kritisch verglichen werden sollten. Als leitende Fragestellungen dienten:

- Wie grenzen sich Ansätze qualitativer Forschung gegenüber der hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik ab, bzw. welche Gesichtspunkte werden von jener aufgenommen?
- Wie läßt sich qualitative Forschung im Rahmen des sozialwissenschaftlichen Methodestreits begründend situieren, bzw. welche Gründe und Anlässe, Entwicklungen favorisieren ihren Zugriff?

Unter Bezug auf die Ergebnisse dieser beiden thematischen Hauptabschnitte des Symposions sollte in einem dritten Schritt der Frage nachgegangen werden, ob und ggf. welche methodologischen Standards qualitativer Forschung Konsens finden und welche Konsequenzen sich damit in forschungslogischer und forschungspragmatischer Hinsicht für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung ergeben¹.

Literatur

- APEL, K. O./MANNINEN, J./TOUMELA, R. (Hrsg.): Neue Versuche über Erklären und Verstehen. Frankfurt/M. 1978.
- APEL, K. O.: Die Erklären-Verstehen-Kontroverse in transzendental-pragmatischer Sicht. Frankfurt/M. 1979.
- AG BIELEFELDER SOZIOLOGEN: Kommunikative Sozialforschung. München 1976.
- BAACKE, D./SCHULZE, TH. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979.
- BALTES, P. B. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Stuttgart 1979.
- BERGER, H.: Erfahrung und Gesellschaftsform. Methodologische Probleme wissenschaftlicher Beobachtung. Stuttgart usw. 1972.
- BERGER, H.: Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit. Frankfurt/M. 1974.
- BRAUN, F./WEIDACHER, A.: Materialien zur Arbeitslosigkeit und Berufsnot Jugendlicher. München 1976.
- BRONFENBRENNER, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981.
- CICOUREL, A. C.: Methode und Messung in der Soziologie. Frankfurt/M. 1970.
- FEUERSTEIN, TH.: Humanisierung der Arbeit und berufliche Bildung. Verf. Ms. Februar 1981.
- FEUERSTEIN, TH.: Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft. München 1973.
- GERDES, K. (Hrsg.): Explorative Sozialforschung. Stuttgart 1979.
- GIESECKE, H.: Lob des Zwischenhandelns – Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn 1982, S.218–233.
- GRUSCHKA, A./DI CHIO, V./SCHLICHT, H. J.: Lernbiographien von Kollegschülern. Durchführungsverfahren und erste Ergebnisse. Poly. Ms. Münster 1981.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M. 1968.
- HENTIG, H. v.: Erkennen durch Handeln. In: FLITNER, A./HERRMANN, U. (Hrsg.): Universität heute – wem dient sie, wer steuert sie? München 1977.
- HERRMANN, U.: Pädagogik und geschichtliches Denken. In: HERRMANN, U./RUPRECHT, H./THIERSCH, H.: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. München 1978, S. 173–238.
- HOFFER, M. (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens. München usw. 1981.
- HOFFMANN-RIEM, W./ROTTLEUTHNER, H./SCHÜTZE, F./ZIELECKE, A.: Interaktion vor Gericht. Baden-Baden 1978.
- HONDRICH, K. O./MATTHES, J. (Hrsg.): Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften. Darmstadt/Neuwied 1978.
- HURRELMANN, K.: Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek 1976.
- HURRELMANN, K.: Kritische Überlegungen zur Entwicklung der Bildungsforschung. In: b:e 10 (1977), H. 4, S. 56–62.
- HURRELMANN, K. u. a.: Schülerlaufbahnen. Forschungsbericht Universität Bielefeld 1981.
- IGGERS, G. G.: Neue Geschichtswissenschaft. München 1978.
- JUNG, M./MARTIN, L. R. (Hrsg.): Brennpunkte der Bildungs- und Erziehungsberatung in der Schule. Stuttgart 1981.
- KALLMEYER, W./SCHÜTZE, F.: Konversationsanalyse. In: Studium der Linguistik (1976), H. 1. S. 1–28.

1 Besonderer Dank für die Vorbereitung und Durchführung des Symposions gilt Herrn HURRELMANN und Herrn KÖNIG, die die Moderation der genannten Themengruppen übernahmen.

- KÖNIG, E.: Aufgaben und Probleme handlungsleitender Erziehungswissenschaft. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn 1982, S. 80–103.
- KORDES, H.: Der Übergang von quantitativer zu qualitativer Sozialforschung am Beispiel des Verhältnisses von Test und pädagogischer Diagnostik. In: MOSER, H./ZEDLER, P. (Hrsg.): Aspekte qualitativer Sozialforschung. Opladen 1982 (im Druck).
- KOSSELLECK, R./MOMMSEN, W. J./RÜSEN, J.: Theorie und Geschichte. Bd. 1. München 1977.
- KREPPNER, K.: Zur Problematik des Messens in den Sozialwissenschaften. Stuttgart 1975.
- LEITHÄUSER, TH./VOLMERG, B./SALJE, G./VOLMERG, U./WUTKA, B.: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins. Frankfurt/M. 1977.
- LEITHÄUSER, TH./VOLMERG, B.: Anleitung zur empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren. Frankfurt/M. 1979.
- LEMPERT, W.: Zur Analyse der Berufserziehung und der beruflichen Sozialisation. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn 1982, S. 53–64.
- LENHART, V. (Hrsg.): Historische Pädagogik. Wiesbaden 1977.
- LEPENIES, W.: Melancholie und Gesellschaft. Frankfurt/M. 1969.
- LOSER, F.: Konzepte und Verfahren der Unterrichtsforschung. München 1979.
- MARTIN, L. R.: Schulberatung – Anlässe, Aufgaben, Methodenkonzeption. Stuttgart 1981.
- MERTENS, D./KAISER, M.: Rigidität und Flexibilität. Ein Plädoyer für eine persönlichkeitsorientierte Flexibilitätssforschung. In: MittAB 2/81, S. 71–80.
- MOSER, H.: Sozialforschung als Aktionsforschung. Fernstudientext der Fernuniversität Hagen. Hagen 1980.
- MOSER, H.: Zur methodologischen Problematik der Aktionsforschung. In: MOSER, H./ZEDLER, P. (Hrsg.): Aspekte einer qualitativen Methodologie. Opladen 1982 (im Druck).
- NUNNER-WINKLER, G.: Berufsfindung und Sinnstiftung. In: KZfSS 33 (1981), S. 115–131.
- OEVERMANN, U. u. a.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. In: AUWARTER, M. u. a. (Hrsg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt/M. 1976, S. 371–403.
- OEVERMANN, U.: Ansätze zu einer soziologischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse. In: KZfSS, Sonderheft 21, 1979, S. 143–168. (a)
- OEVERMANN, U./ALLERT, T./KONAU, E./KRAMBECK, J.: Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: SOEFFNER, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 352–433. (b)
- RITSERT, J. (Hrsg.): Gründe und Ursachen gesellschaftlichen Handelns. Frankfurt/M. 1975.
- SCHÄPFERS, B. (Hrsg.): Jugend in der Gegenwartsgesellschaft. Sonderheft 2 der Zeitschrift Gegenwartskunde. Opladen 1980.
- SCHÖN, B./HURRELMANN, K. (Hrsg.): Schulalltag und Empirie. Weinheim/Basel 1979.
- SCHÜTZE, F.: Strategische Interaktion im Verwaltungsgericht – eine soziolinguistische Analyse zum Kommunikationsverlauf im Verfahren zur Anerkennung als Wehrdienstverweigerer. In: HOFFMANN-RIEM, W./ROTTLEUTHNER, H./SCHÜTZE, F./ZIELEKE, A.: Interaktion vor Gericht. Baden-Baden 1978, S. 19–100.
- SCHÜTZE, F.: Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung, dargestellt an einem Projekt zur Erfassung kommunaler Machtstrukturen. In: AG BIELEFELDER SOZIOLOGEN: Kommunikative Sozialforschung. München 1976, S. 159–260.
- SCHÜTZE, F./MEINEFELD, W./SPRINGER, W./WEYMANN, A.: Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens. In: AG BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. II. Reinbek 1973, S. 433–495.
- SOEFFNER, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979.
- STEINERT, U. (Hrsg.): Symbolische Interaktion. Stuttgart 1973.
- TERHART, E.: Interpretative Unterrichtsforschung. Stuttgart 1978.
- TREIBER, B./GROEBEN, N.: Vorarbeiten zu einer reflexiven Sozialtechnologie. In: MOSER, H./ZEDLER, P. (Hrsg.): Aspekte qualitativer Sozialforschung. Opladen 1982 (im Druck).
- ULICH, P.: Pädagogische Interaktion. Weinheim/Basel 1976.
- WACKER, A. (Hrsg.): Vom Schock zum Fatalismus. Soziale und psychische Auswirkungen der Arbeitslosigkeit. Frankfurt/M. 1978.

- WAHL, D.: Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrern. In: HOFER, M. (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. München usw. 1981, S. 49-77.
- WALTER, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung. Bd. 3: Sozialökologie – neue Wege in der Sozialisationsforschung. Bad Cannstatt 1975.
- WELLENDOFF, F.: Anmerkungen zu einer vergessenen Aufgabe erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn 1982, S. 196-217.
- WILHELM-REISS, M.: Psychische Veränderungen bei Jugendlichen ohne Arbeit. Weinheim/Basel 1980.

Anschrift des Autors:

Dr. Peter Zedler, Kampstiege 1, 4417 Altenberge